

## **A META 10 DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO: DO PLANO AOS POSSÍVEIS PROBLEMAS**

### **GOAL 10 OF THE BRAZILIAN NATIONAL PLAN FOR EDUCATION: FROM PLANNING TO POSSIBLE PROBLEMS**

**Jefferson Virgílio**

Doutorando em Antropologia no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa  
jv@ia.edu.pt

#### **RESUMO**

Apresenta integralmente a descrição da "Meta 10 do Plano Nacional de Educação 2014-2024". Ao expor o texto há inclusão de comentários que tem por objetivo a produção de reflexões críticas por leitoras e leitores. O objetivo principal deste ensaio é problematizar os desenvolvimentos que a atual reformulação da meta 10 que o Plano Nacional de Educação pode alcançar.

**Palavras-Chave:** Plano Nacional da Educação. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional.

#### **ABSTRACT**

This essay presents the full description of the "Goal 10 of the Brazilian National Plan for Education 2014-2024". Comments have been inserted all along the text so as to invite the readers to critically reflect about this document. The main objective of this essay, thus, is to problematize the developments that the present reformulation of the Goal 10 of the Brazilian National Plan for Education can achieve.

**Keywords:** Brazilian National Plan for Education. Young People and Adult Education. Professional Education.

#### **Introdução**

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (doravante mencionado apenas como PNE) apresentou distintas extensões em seu conteúdo durante as fases prévias a escrita deste material e não é realizada longa discussão sobre estas alterações no presente espaço. O texto incluído nesta análise possui origem na segunda edição do PNE, remetendo a versão mais atual disponível no momento de término de redação deste ensaio.

Para evitar a repetição desnecessária da referência de origem principal a cada nova citação direta ao texto do PNE, a referência ao PNE é evitada durante todo o material. Tais trechos estão alinhados à direita, com recuo de texto e são facilmente identificáveis. O objetivo é tornar a leitura menos repetitiva ou cansativa. O material de consulta do texto de

origem está disponível online<sup>1</sup> e também listado nas referências bibliográficas ao final deste texto. Outros materiais, notadamente no que remete ao conteúdo de leis, ou breves citações de outras autoras e autores, estão citados literal e diretamente, sendo referenciados formalmente.

A apresentação dos trechos do PNE respeita a ordem incluída no texto oficial, e está distribuída consoante as divisões em subitens ou pontos da denominada "Meta 10". Não são realizados comentários sobre as demais metas<sup>2</sup> devido ao escopo e foco do ensaio<sup>3</sup>. Também não são realizados comentários maiores sobre o PNE por restrições de espaço e profundidade.

A omissão de considerações finais é intencional e remete à opção por uma discussão que seja vista e compreendida como *em construção*. Neste sentido o ensaio deve ser compreendido como algo mais exploratório e provocador de reflexões e menos resolutivo ou conclusivo.

## **O Plano Nacional de Educação 2014-2024**

O PNE é incluído como parte do projeto e planejamento do Estado brasileiro. Em tese deve orientar, atualizar e aprimorar as políticas públicas para a educação em todo o território nacional. O atual texto se restringe a década compreendida entre 2014 e 2024 e ocorre enquanto o plano encontra-se em execução e discussão.

O PNE possui diretrizes e artigos que se articulam e organizam no formato de estratégias gerais e metas específicas. Uma vez que no texto do próprio plano sugere que o PNE é uma "lei viva", propõe-se analisar o texto e suas implicações, visando aprimorar o seu alcance em tempo hábil de ação para alterações necessárias.

Ainda que o texto do PNE informe que a prioridade está em garantir o direito à educação de todas e todos, é preciso problematizar que tipo de educação está sendo oferecida, na medida do possível mapear para quem, e se há interesses ocultos.

Os diferentes pontos levantados pelo PNE para além da meta 10 são dispersos demais entre si e comprometeriam o desenvolvimento pleno deste material sendo descartada qualquer grande reflexão, referência ou análise mais geral. Para as partes interessadas é recomendada a leitura direta ao texto integral (BRASIL, 2015b).

---

1 Disponível online: <http://livraria.camara.leg.br/livros/plano-nacional-de-educac-o-2014-2024.html>

2 São 20 metas no PNE, disponíveis integralmente para consulta no material informado na nota anterior.

3 Que são orientados para o periódico e para o dossiê onde o ensaio é originalmente submetido.

## A meta 10

A proposta de análise se inicia por apresentar a síntese da meta 10, consoante as palavras das partes autoras do texto final:

**Meta 10:** Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Ainda que direcionada e explícita, a descrição é vaga e peca pela perversidade. Ao estabelecer um mínimo, e não se permitir sugerir um percentual máximo, torna à partida que não há qualquer limite e ainda se permite facilmente compreender algum estímulo de incremento contínuo, que sem grandes dificuldade se norteará rumo a totalidade. Em complemento, todos os arredondamentos necessários serão sempre para o imediato valor superior.

E uma vez que as vagas são individualmente contabilizadas, mas os cursos, professores e programas são direcionados e organizados por turmas e programas, este percentual será organizado pelas turmas, e não pelos estudantes. Há o agravante de o texto permitir estabelecer não apenas uma relação de continuidade, como de unidade entre os ensinos fundamental e médio.

Uma turma com 40 alunos não terá 10 destes (os tais 25%) em formato integrado à educação profissional. Ou terá os 40 (no caso 100%), ou terá nenhum (e então 0%). Arrisco dizer que o termo *turma* pode ser substituído pelo termo *escola* sem perda de significado.

A discussão sobre como a formação profissional formatada enquanto parte da educação convencional pode ser prejudicial para os estudantes é longa e prévia (como visto em Ramon de Oliveira<sup>4</sup> (2009, p. 54-56), entre outras autorias). Estas discussões não sustentam ou defendem valores percentuais de reserva para a formação profissional, por exemplo. A educação profissional enquanto próxima ou substituta ao ensino regular deve ser um contexto de exceção, não de incentivo.

Além da prévia extensão proferida entre ensino médio e educação profissional (ainda com Ramon de Oliveira (2009, p. 53-56), há ainda a tendência a uniformizar percepções sobre ensino fundamental e médio. Uma das leis (BRASIL, 1996) que ainda<sup>5</sup> permite alguma distinção entre os ensinos fundamental e médio, sugere o seguinte:

---

4 A opção por incluir nomes por extenso espera permitir questionar a manutenção de genéricos masculinos.

5 O Brasil vive um momento político turbulento desde meses prévios ao impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016. Posteriormente ao impeachment a legislação passou a ser alterada de maneira profunda e em intervalos de tempo reduzidos ou inexistentes. Na medida do possível se procurou manter o texto atualizado às mudanças que ocorrem, mas não se garante que no momento de leitura todas as mudanças vigentes mais recentes tenham sido consideradas ou incorporadas.

**Art. 26:** Os currículos [...] do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada [...] por uma parte diversificada [...].

§ 1º Os currículos [...] devem abranger [...] no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. [...]

**Art. 32:** O ensino fundamental obrigatório [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; [...]

**Art. 36:** O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos [...] com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional. [...]

§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. [...]

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. [...]

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:

I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. [...] (BRASIL, 1996).

Vários destaques seriam possíveis, e aqui seleciono apenas dois. Simbólicos: a) O parágrafo sexto do art. 36., que institui um valor máximo para a carga horária da base

nacional comum curricular, ao invés de um valor mínimo. É curiosa que a base nacional comum de conhecimentos possa ser inexistente, ou reduzida, face a uma maior faixa de conhecimentos de outras ordens, por exemplo. b) O parágrafo décimo-primeiro do mesmo artigo, que apresenta o quinto inciso. O destaque é devido pois é a única “área de conhecimento” que mereceu distinta categorização, exemplificação e prioridade de esclarecimento. Dentre cinco existentes. Todas recém-criadas. É de se ressaltar o carácter do texto de "esclarecimento" que quase funde os espaços de escola e de trabalho.

No entanto, convém enaltecer e lembrar que o caso específico do ensino médio, ou seja, boa parte do texto do art. 36 da respectiva lei, fora alterado recentemente pela medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. O texto prévio era o seguinte:

**Art. 36:** O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (BRASIL, 1996).

Com exceção da diretriz III do art. 36, que trata de oferta de idiomas estrangeiros no ensino médio, todo o restante do texto foi completamente suprimido e negligenciado no novo texto. As diferenças entre o ensino fundamental e médio eram evidentes, ainda que mantivessem intencional carácter de continuidade projetada. O destaque para a educação tecnológica era existente, mas muito mais sutil e diluído entre os demais. Não havia formalização para o espaço de trabalho enquanto ambiente educacional, por exemplo.

Outro ponto crítico remete a drástica redução, diria remoção, de conteúdos de reflexão crítica, como sociologia e filosofia, além da inexistência de fomento à iniciativa das partes estudantes, no exercício da cidadania e no acesso ao conhecimento sobre nossos processos históricos, sociais e culturais de formação. Qualquer maior possibilidade de reflexão profunda ou avançada sobre a sociedade que faz parte é inviabilizada à partida.

Ao ler Pierre Bourdieu (1996, p. 9-10) é possível compreender as urgências que permitem este singular modo de distinção de aprendizado:

Se a sociologia do sistema de ensino e do mundo intelectual se me afigura primordial, é porque ela também contribui para o conhecimento do sujeito do conhecimento introduzindo, mais directamente do que todas as análises reflexivas, nas categorias de pensamento impensadas que delimitam o pensável e pré-determinam o pensado: basta evocar o universo de pressupostos, de censuras e de lacunas que toda a educação conseguida faz aceitar e ignorar, traçando o círculo mágico da suficiência carenciada em que as escolas de elite encerram os seus eleitos.

Os conteúdos disponíveis no que tocam ainda as ciências, letras e artes tendem a se tornar materiais acessíveis apenas para uma mínima parte, privilegiada, e aos demais sobrarão o caput V, que basicamente os transformará e direcionará, diria sem recursos, para simples serviços e operários da casta superior.

Ainda com Bourdieu, mas já na obra "A distinção" (2006, p. 29) é possível uma aproximação de como se moldam as hierarquias de saberes e áreas de estudo:

Este efeito exerce-se em todas as fases do cursus, através da manipulação das aspirações e exigências - ou, se preferirmos, da própria imagem e da autoestima -, operada pelo sistema escolar ao orientar os alunos para posições prestigiosas ou desvalorizadas que implicam ou excluem a prática legítima: o efeito do que os autores de língua inglesa chamam a alocação - ou seja, a designação de uma seção, disciplina (filosofia ou geografia, matemática ou geologia, para nos situarmos nos extremos) ou estabelecimento (*grande école*, maior ou menor, ou faculdade) - exerce-se, principalmente, por intermédio da imagem social da posição considerada e do futuro que se encontra aí objetivamente inscrito, incluindo, em grau elevado, certa tentativa de acúmulo cultural e certa imagem da plena realização cultural. As diferenças oficiais produzidas pelas classificações escolares tendem a produzir (ou fortalecer) diferenças reais ao produzirem, nos indivíduos classificados, a crença, reconhecida e defendida coletivamente, nas diferenças e ao produzirem, assim, as condutas destinadas a aproximar o ser real do ser oficial.

Situação similar de processos de construção de hierarquias de saber via o estabelecimento de "escolas técnicas" ou "escolas profissionais" para aqueles menos favorecidos, e idealmente somente para eles, já foi analisada em outros contextos nacionais como por exemplo no Reino Unido (Albert Henry Halsey, Anthony Francis Heath & John Michael Ridge, 1980), Portugal (Alexandra Duarte, 2014) ou ainda que de uma perspectiva geralmente mais positiva, Alemanha (KMK, 2016)<sup>6</sup>.

Além disso, no caso da educação para jovens e adultos (doravante mencionado apenas como EJA), salvo se a escola possuir a capacidade de gerir dois ou mais programas de cursos de EJA completamente ou vagamente distintos, a tendência é a uniformidade de programas<sup>7</sup>.

---

6 A lista pode ser estendida para muitos outros cenários nacionais, não cabe aqui listar e comparar os respectivos.

7 Em uma pesquisa (*no prelo*) que cobriu mais de 100 escolas técnicas no Brasil não fomos capazes de encontrar nenhuma escola com dois currículos EJA significativamente distintos. Algumas possuem um curso EAD e outro presencial, mas os currículos são próximos, idênticos ou adaptações entre si.

Por se tratar de um plano de escopo nacional, que permite e pode inclusive incentivar o compartilhamento ou a padronização de programas e currículos de curso, a tendência é termos em pouco tempo 100% dos cursos de EJA completamente voltados a formação profissional.

Situações similares podem ser identificadas em propostas parecidas no passado, ainda que não limitadas a educação de jovens e adultos, mas incluído nas propostas de "educação profissional integrada ao ensino médio", que acaba por nortear o modelo EJA atual. Alguns trechos podem ser vistos no documento base proposto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 47-53), de como ainda que se incentive e considere alguma diversidade, o projeto deve ser unitário (BRASIL, 2007, p. 45-46, grifos pessoais) a nível nacional:

Defendemos que **o projeto unitário de ensino médio**, que não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, **tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação** como prática social. No ensino médio, além do sentido ontológico do trabalho, toma especial importância seu sentido histórico, posto que é nessa etapa da educação básica que se explicita mais claramente o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva (Saviani, 1987). **Ressalta-se, nesse caso, o trabalho também como categoria econômica, a partir do qual se justificam projetos que incorporem a formação específica para o trabalho.**

Na base da **construção de um projeto unitário de ensino médio** que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera **a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional.**

A educação básica é convertida e reduzida à educação profissional. *Educar* passa a ser substituído por *profissionalizar*. O peso social da educação é reduzido a sua função derivada de um fator *econômico*, visando unicamente produtividade. A questão central está em transformar os estudantes em trabalhadores. Insatisfeitos com potenciais limites que podem ser impostos, sugerem a aplicação de um modelo unitário, em nível nacional. Padronizado.

## Estratégias

Neste item são apresentados e discutidos cada um dos onze pontos limítrofes de orientação e escopo do PNE.

**10.1** Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica.

O ponto 10.1 sugere que o programa deve ser de âmbito e alcance nacional, ao incluir este termo logo no primeiro ponto. Estabelece ainda, que a formação profissional inicial será

inserida desde os conteúdos do ensino fundamental. A tendência é substituir os preciosos conteúdos introdutórios e básicos das mais diversas ciências e áreas por conteúdos que facilmente seriam compreendidos como cursos menores de aperfeiçoamento ou formação profissional primária, e direcionada. Desenvolvemos melhor este pensamento no ponto 10.6.

Remove-se das contratantes e exploradoras de mão de obra de trabalhadoras e trabalhadores o papel e os custos de fornecer formação adequada ou direcionada as partes potenciais, e também atuais, trabalhadoras, e substitui-se com questionável valor de equivalência conteúdos que pouco ou nada possuem em proximidade.

Para o caso das escolas e instituições públicas o efeito é ainda mais profundo, pois desvia os onerosos custos destas formações para o Estado ao atender indefinidos interesses de partes terceiras<sup>8</sup>. O retorno deste esforçado e oneroso gasto de recursos públicos para a sociedade e para o Estado é no mínimo questionável.

A substituição de conteúdos de nível médio por conteúdos de ordem e matriz unicamente profissionais é no mínimo um modo covarde de evite de lidar com a situação de precária formação e acesso à educação básica da população jovem e adulta e exploração enquanto mão de obra precária. Ao estabelecer similar evento desde os conteúdos de nível fundamental é adicionado um perverso direcionamento à covarde exploração.

A oferta de formação profissional não deve ser compreendida, ou incentivada, como substituta ou equivalente a conclusão de educação básica, sob o pretexto que o for. São espectros distintos de formação. A restrição generalizada do acesso à formação e ascensão profissional não pode abrir espaço para o aumento da precarização no sistema de formação de educação básica de estudantes de nível fundamental e médio.

**10.2** Expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora.

O texto do ponto 10.2 é claro e direto ao sugerir que se deve incrementar o número de matrículas na educação de jovens e adultos. No entanto de modo oposto, sugere que tal expansão deve ser feita articulada para a formação de trabalhadoras e trabalhadores visando unicamente a educação profissional. Sugere ainda que tal empreitada permita aumentar o nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora.

Se por um lado é positiva a hipótese de incremento no número de vagas destinadas a alunas e alunos de educação de jovens e adultos, beira a chantagem destinar estas apenas

---

<sup>8</sup> Esta situação é exemplificada no capítulo 4 da tese de doutorado de Edilene Rocha Guimarães (2008, p. 212-251).



aquelas e aqueles que queiram ser inseridos em específico e direcionado mercado de trabalho<sup>9</sup>.

A proposta de "elevar o nível de escolaridade do trabalhador e trabalhadora" pode ser comparada a prévia criação do "nono ano" no ensino fundamental<sup>10</sup>. Ao adicionar um ano extra no currículo básico de dezenas de milhões de crianças, aumentou-se em alguns pontos percentuais a "média" da "quantidade de anos de estudo" de toda a população<sup>11</sup>. O interesse aqui é novamente, diria unicamente, estatístico.

**10.3** Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.

O ponto 10.3 estende os tentáculos da formação profissional para além das camadas pobres e semianalfabetas das áreas urbanas ao permitir atingir todo um conjunto de populações periféricas, que vão desde camponesas e camponeses à ribeirinhos, indígenas, quebradeiras de coco e quilombolas, entre infinitas outras possibilidades.

Pode ser valioso neste sentido lembrar que foram os indígenas e os negros escravos os primeiros "aprendizes de ofício", seguidos posteriormente pelos presos (ver ainda o ponto 10.10 mais abaixo sobre este caso em específico) e também por aqueles que fossem pegos "vadiando" pela rua. Em todos os casos, era a única oferta disponível para quem não fosse filho de colonos ou das elites nos territórios do Brasil prévios à instauração da república (visto com Celso Suckow Fonseca, 1961, p. 68).

Os filhos (e algumas filhas) de colonos e de outras elites eram no entanto educados por jesuítas em áreas que demandam esforços intelectuais ao invés de demonstrações físicas e trabalhos manuais. Independente da percepção atual de estabelecimento de critérios de

---

9 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que conferia diplomas de ensino médio aos maiores de 18 após a conclusão de um exame anual para prova de conhecimentos perdeu esta função (MEC, 2017). É de se destacar que distante de outros países, sem a posse de um diploma de ensino médio é impossível o acesso ao ensino superior no Brasil.

10 Alterado pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, especialmente pelo art. 3º.

11 Em resumo, calculou-se que organismos internacionais utilizavam indicadores médios de "número de anos de estudo" de populações nacionais para avaliar países em desenvolvimento como o Brasil. Contabilizou-se que possuíamos mais crianças do que idosos (28 milhões contra 9 milhões, em 2010, 29 milhões contra 6 milhões em 2000, segundo dados do IBGE, 2010), e que o custo de manter os primeiros nas escolas era inferior ao segundo grupo, além de muito mais efetivo. A chamada "pré-escola" foi convertida em primeiro ano do ensino fundamental, e adicionada aos oito anos anteriormente existentes. É questionável se houve qualquer melhoria significativa, ou mesmo alterações de conteúdo. Para efeitos de (uma ornamentada e bem vestida) estatística, todas as crianças brasileiras passaram a cursar um ano a mais. O ponto a se destacar é que elas já cursavam este ano, ele foi apenas rebatizado, de pré-escolar para 1º ano do ensino fundamental. Números para (em) inglês ver. Especificamente para a leitura de senhores franceses nos escritórios da UNESCO. Literalmente.

julgamento de valor e hierarquias entre os diferentes papéis sociais que podem ter as distintas formações, é evidente o encapsulamento de projeção profissional que algumas camadas são impostas à partida. Retorno assim, a perspectiva de alocação, já exposta por Pierre Bourdieu (2006, p. 29), páginas atrás:

Este efeito de alocação - e o efeito de atribuição estatutária implicado nele - contribuem, sem dúvida, em grande parte, para fazer com que a instituição escolar consiga impor práticas culturais que ela não inculca, nem sequer exige expressamente, mas que estão incluídos nos atributos estatutariamente associados as posições que ela concede, aos diplomas que confere e as posições sociais, cujo acesso é obtido por esses diplomas.

E é unicamente deste ponto que trata o respectivo item. Manter as distinções sociais, e se possível recuperar aquelas dos tempos de colônia.

**10.4** Ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional.

O respectivo ponto sugere "ampliar" as "oportunidades profissionais" de jovens e adultos com deficiência - o que quer que seja isso - ao vincular a formação destes à educação profissional. O problema é múltiplo:

Deduz a causa por trás da quase automática coincidência de "baixa escolaridade" com a posse de alguma deficiência. Ignora assim as falhas estruturais educacionais que não são capazes de incluir tais jovens (ou adultos) na educação regular. São raras as escolas que possuem estrutura mínima, além de pessoal docente capacitado, para suprir tais demandas (como levantado por Denise Maria Alves Álvaro e Fernanda Piovesan Dota, em texto de 2009). Ao ignorar que o problema é prévio, apresenta uma solução para uma precariedade que é sustentada desde sempre pela própria inexistência de política pública adequada.

O discurso, quase de salvação e de emancipação, aglutina infinitas e distintas deficiências em uma única grande categoria, um gigantesco guarda-chuva, que apaga as idiossincrasias características das mesmas. Permite assim oferecer uma "solução" para "o problema" dos jovens (e neste caso especialmente nem tão jovens) com deficiência que não são parte da força produtiva da nação. De quebra, ao transformar "essa gente" em trabalhadoras e trabalhadores, garante que elas e eles não irão fazer uso de benefícios garantidos por leis "assistencialistas" como a lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993<sup>12</sup>.

---

12 A lei oferece aposentadoria precoce e mínima ajuda de custo a responsáveis legais destas pessoas. Desde que não trabalhem.

**10.5** Implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência.

Este item está em relação direta com o anterior. Basicamente permite restringir e direcionar a aplicação de recursos públicos destinados à educação para as específicas escolas que aderirem ao triplo programa: a) Incluir educação de jovens e adultos. b) Que esta educação de jovens e adultos esteja integrada (diria restrita) à educação profissional. c) Que inclua ali a formação de estudantes deficientes, seja sob o contexto, condições ou pretexto que o for.

É perversa a possibilidade de direcionar os escassos e mal-distribuídos recursos públicos da educação destinados a aquisição ou substituição de equipamentos - seja lá de que tipo forem - somente (ou prioritariamente) aquelas escolas que aderirem plenamente ao programa sugerido. Qualquer mínimo desvio permite que a escola tenha os recursos reduzidos ou mesmo removidos. Não somente hierarquizam-se os saberes, como ainda hierarquizam os espaços de formação de saber. Os problemas mínimos evidentes dos diferentes espaços de (acesso ao) saber já foram expostos por Pierre Bourdieu (2006, p. 114):

Para uma justificativa mais completa das diferenças de estilos de vida entre as diferentes frações - particularmente, em matéria de cultura -, conviria levar em consideração sua distribuição em um espaço geográfico socialmente hierarquizado. De fato, as possibilidades de que um grupo venha a apropriar-se de uma classe qualquer de bens raros - e que avaliam as expectativas matemáticas de acesso - dependem, por um lado, de suas capacidades de apropriação específica, definidas pelo capital econômico, cultural e social que ele pode implementar para apropriar-se, do ponto de vista material e/ou simbólico, dos bens considerados, ou seja, de sua posição no espaço social e, por outro, da relação entre sua distribuição no espaço geográfico e a distribuição dos bens raros neste espaço.

A estrutura educacional da rede pública brasileira é sucateada há décadas (consultar Natália Sátyro & Sergei Soares, 2007 e 2008, por exemplo). Sugerir uma melhoria neste quesito, mas apenas aqueles que sucumbirem as características incluídas neste item do PNE beira novamente a chantagem. Com requintes de exclusão. Insuficiente, ainda se restringe o acesso aos recursos para melhoria nas condições de acesso de estudantes com deficiência apenas a quem ceder à específica pressão.

Os bens raros se tornam ainda mais raros.

**10.6** Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho,

da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas.

O texto não é claro, mas o objetivo é permitir alguma flexibilidade curricular em triplo sentido: Conteúdo. Horário. Local. O primeiro item remete diretamente a possibilidade de validação e/ou inclusão de conteúdos "profissionalizantes" terem maior prevalência ou mesmo serem hegemônicos no contexto da educação de jovens e adultos integrada à profissionalização face aos conteúdos previamente regulares.

Resgatando o já exposto no artigo 36º da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é possível perceber maiores justificativas para impor um "limite máximo de carga horária de base comum de conhecimento". Pois assim se permite abrir espaço para "outros conhecimentos", diretamente do fantástico "mundo do trabalho", seja lá o que for isto.

O "tempo e o espaço pedagógico", "reorganizados" permitem que estes alunos e estas alunas possam "aprender" não apenas fora do espaço convencional da escola, como fora dos horários convencionais, justamente estes conteúdos "práticos", "profissionais".

Considerando a possibilidade real de termos escolas - diria espaços de aprendizagem - em tempo integral (Projeto de lei nº 479/2015) é possível que dentro de pouco tempo, não apenas os alunos e as alunas sofram deslocamentos dos espaços escolares convencionais, como passem a trabalhar sob regimes de "estágios curriculares" com reduzida ou inexistente remuneração.

O que se percebe é a abertura para flexibilizar o conteúdo de tal forma que o mesmo possa ser obtido em qualquer espaço e sob quaisquer condições e temporalidades, especialmente em empresas, no formato de estágios de formação, que sem dificuldade ultrapassaram as quatro horas diárias.

É ainda real e provável a possibilidade de uma vez que estes espaços sejam "parte do processo formador" de estudantes, passem a receber subsídios de recursos públicos ou mesmo isenções e incentivos fiscais diversos para manter os "estágios profissionalizantes". Esta situação é em parte sustentada pela própria Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988):

**Art. 150:** Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: [...]

VI - instituir impostos sobre: [...]

c) Patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei; [...]

§ 4º As vedações expressas no inciso VI, alíneas b e c, compreendem somente o patrimônio, a renda e os serviços, relacionados com as finalidades essenciais das entidades nelas mencionadas.

Neste sentido, ainda que possa haver discursos sobre a legalidade ou não das isenções, os caminhos aos quais as prioridades do PNE e as relações que aparentemente permite construir e manter são no mínimo dignas de atenção e alguma precaução quanto aos seus possíveis desenvolvimentos.

**10.7** Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

De maneira muito similar ao item 10.5, este ponto sugere não apenas que investimentos públicos devem priorizar os espaços que aderirem a "educação de jovens e adultos articulada à educação profissional", como permite todo o financiamento da, e aqui um destaque pertinente, *reescrita de livros didáticos*, e de novas metodologias (que considerando as e os potenciais estudantes dentro de unidades prisionais, além daqueles que sejam considerados "deficientes", e do item anterior, 10.6, especificamente sobre o local e o horário de aulas, podem ser bastante prejudiciais para a educação de jovens e adultos enquanto ferramenta de inclusão e formação social).

Os próprios cursos de aperfeiçoamento de docentes podem ficar limitados ou atrelados a disponibilidade prioritária ou mesmo exclusiva aquelas e aqueles que estão instalados em unidades de ensino que promovam a dita "educação de jovens e adultos articulada à educação profissional".

**10.8** Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.

O item é próximo e similar ao ponto 10.6. A menção a "entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical", distante do que possa parecer, se resume ao Sistema S<sup>13</sup>. O sistema S é uma entidade "sem fins lucrativos", beneficiada de isenções fiscais

---

13 SESC, Sesi, Sest, Senac, Senai, Senar, Senat, SESCOOP, além do IEL, CNI e Sebrae. São formados por grupos de conglomerados industriais, e por federações estaduais (como a FIESP, famosa por organizar manifestações favoráveis ao impeachment em plena avenida paulista) que distantes de representar as partes trabalhadores, são controlados por oligarcas, responsáveis pelo setor industrial desde, pelo menos, a república das oligarquias (também conhecida como a política do café com leite), notadamente durante a república velha, prévia à ditadura no Brasil.

(via o artigo 150º da constituição federal, já citado) que mantém quase 4 bilhões de reais aplicados e suspensos para "investimentos futuros" (recuperado em Sérgio Vieira, 2015).

Não há aí aberturas para parcerias com centrais sindicais, associações civis ou organizações não-governamentais, por exemplo. Para o caso específico das "pessoas com deficiência" o próprio Sistema S já criou precedente. Ainda que vá tratar disso no ponto 10.10, adianto que o Sistema S possui precedente entre estudantes com privação de liberdade<sup>14</sup>. Também é precedente<sup>15</sup> o conveniente mau uso de recursos públicos por parte do respectivo sistema S<sup>16 17</sup>.

**10.9** Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

É fundamental garantir assistência ao estudante que necessite de apoio, seja psicopedagógico, financeiro ou de assistência social. O problema potencial está na abertura e possibilidade em restringir, direcionar ou priorizar este tipo de auxílio e serviço apenas aqueles que estejam em cursos de EJA articulados à educação profissional, como aparenta ser o caso.

Convém ainda alertar que a possibilidade de ser criado um FIES<sup>18</sup> para o EJA em escolas privadas, notadamente nas parcerias com o sistema S e afins, pode ter o mesmo destino e desenvolvimento que a versão primogênita ofertada ao ensino superior. De certa forma, o primeiro rascunho de tal proposta atende pelo nome de Médiotec. Um programa que foi criado, para subsidiar formação profissional para estudantes de nível médio. A expectativa é aumentar o percentual de estudantes de nível médio que possuem formação profissional técnica (como disponível em Mariana Tokarnia, 2016) para pelo menos 25% dos estudantes

---

14 Consultar por exemplo o Plano estadual de educação nas prisões do Estado de São Paulo (2012, p. 33-34).

15 Desde 2013, pelo menos, as federações industriais que fazem parte do Sistema S organizam encontros anuais ou bianuais para discutir o acesso de pessoas com deficiência ao mercado do trabalho, notadamente sugerindo os próprios cursos profissionalizantes oferecidos no sistema S como saída e solução. Na última vez em que houve ameaça de cortes de recursos ao sistema S, o argumento de manutenção de recursos foi amparado basicamente pela formação de pessoas com deficiência, como recuperado com Flávia Villela (2015).

16 Como pode ser visto, por exemplo nas sucessivas audiências prestadas à câmara de deputados e ao senado para esclarecimentos da falta de transparência, como parcialmente visto no texto de Sérgio Vieira (2015).

17 Ainda que fuja dos limites deste material, os docentes no Sistema S destas formações técnicas frequentemente são contratados como "horistas" em regimes precarizados e temporários. Não irei aprofundar neste ponto.

18 O FIES é um fundo de recursos federais que empresta dinheiro para estudantes financiarem os estudos em nível superior em instituições privadas. Os juros são negativos e onerosos para o Estado. Há uma série de questões de ordens jurídicas, políticas, econômicas e financeiras envolvendo o FIES que fogem do alcance deste material. Uma primeira aproximação é recomendada no relatório de Marcos Mendes, incluído na bibliografia, se for necessária, e a quem interessar.

de ensino médio (conforme BRASIL, 2015b). O percentual atual é inferior aos 10% (conforme Mariana Tokarnia, 2016).

O interessante é que em menos de 4 anos, o gasto com o FIES aumentou de 1 bilhão de reais para mais de 13 vezes este valor (visto em Rodrigo Burgarelli, Paulo Saldaña & José Roberto de Toledo, 2015). O FIES saltou de menos de 5% de todo o orçamento do ministério da educação (em 2004) para mais de 14% do mesmo orçamento (em 2014), segundo aponta Marcos Mendes (2015:4, vide tabela 4).

É literalmente uma transferência de verba pública (e federal) para instituições privadas. Instituições privadas que são isentas de impostos por serem "instituições de educação", via art. 150 (BRASIL, 1988). Alerta-se ainda que o ponto fim deste investimento é apenas a redução de gastos de outras instituições privadas na formação do próprio pessoal. Devido as parcerias que o Sistema S possui com certas "federações das indústrias", o círculo de favorecimentos fica cada vez mais fortalecido e em constante retroalimentação. As parcerias entre FIESP e SENAI em São Paulo por exemplo são gritantes.

**10.10** Orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

De modo similar ao item 10.7 sugere prioridade nos investimentos com formação de docentes aqueles que trabalharem em programas de educação de jovens e adultos, desde que "articuladas a educação profissional" e "orientadas a expansão" neste sentido. Especifica o aumento às unidades prisionais, e uma vez que o ENEM não pode mais ser utilizado para reconhecimento de ensino médio (MEC, 2017, e nota de rodapé 10 deste texto), acaba se tornando uma opção única para aquelas e aqueles que estão privadas de liberdade<sup>19</sup>.

A informação conhecida é de que quase 90% das dezenas de milhares de presos que faziam o ENEM anualmente se orientavam pelo possível diploma de ensino médio (Folha de São Paulo, 2010; Portal Brasil, 2015). Esta informação não é muito diferente para os demais estudantes (Correio 24 horas, 2011), onde ainda em 2011 foi constatado que mais de meio milhão de pessoas faziam o exame unicamente para tentar obter o diploma de ensino médio. Este valor é superior à 10% do total de inscritos no exame, apenas para constatação. Pierre Bourdieu (2006, p. 28-29) relembra do papel do diploma, do reconhecimento e da titulação:

---

<sup>19</sup> Há algumas poucas exceções estaduais, bastante limitadas em alcance, aplicabilidade e reprodução, em específicos contextos estaduais. Estes casos não estão sendo considerados neste material.



Portanto, na definição tácita do diploma, ao assegurar formalmente uma competência específica (por exemplo, um diploma de engenheiro), está inscrito que ele garante realmente a posse de uma "cultura geral", tanto mais ampla e extensa quanta mais prestigioso for esse documento e, inversamente, que é impossível exigir qualquer garantia real sobre o que ele garante formal e realmente, ou, se preferirmos, sobre o grau que é a garantia do que ele garante.

Ao remover a possibilidade de aquisição do respectivo diploma por meios como o ENEM, torna o EJA, a única opção para praticamente todos os presidiários e todas as presidiárias que não possuem o ensino médio e desejam concluí-lo. Ao tornar o EJA realizado em contextos de restrição de liberdade em uma ferramenta de formação de trabalhadoras e trabalhadores com gastos desviados da iniciativa privada para o Estado, se agrava a situação.

Considerando os pontos levantados nos itens 10.6 (sobre flexibilização espacial e temporal), 10.8 (pacto com os oligarcas industriais) e a potencial privatização das instituições de restrição de liberdade no Brasil<sup>20</sup>, é de se questionar quais são os interesses por trás do conjunto de mudanças que afetam as instituições prisionais.

**10.11** Implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

O ponto 10.11 é mantido no texto da meta aparentemente por ser a matriz ideológica pela qual se orienta o grosso dos teóricos envolvidos nas revisões do sistema de educação de jovens e adultos no Brasil. De certa forma se pode deduzir que deriva das noções de pedagogia e autonomia dispostas por toda a obra de Paulo Freire<sup>21</sup>. Neste sentido, a reflexão que deve ser feita é se de fato tal ponto seria respeitado durante o desenho do novo EJA.

Facilmente surgiriam dúvidas se este seria o caminho adotado no PNE na atual conjuntura política do Brasil<sup>22</sup>. O mais provável na verdade seria a posse de alguma confiança de que as partes aprendizes-estudantes-trabalhadores (que são o alvo deste projeto de educação de jovens e adultos articulada à formação<sup>23</sup> profissional) se manifestem e defendam os respectivos interesses das partes contratantes. No caso, aprender (ou melhorar) o ofício, especificamente almejando ou projetando alguma suposta ascensão social.

20 É pauta frequente no congresso nacional, tanto no senado como na câmara de deputados federais. Houve recentemente um número inteiro da revista do senado dedicado ao tema. A revista possui acesso online em: <http://www12.senado.leg.br/emdiscussao/edicoes/privatizacao-de-presidios>.

21 A obra de Paulo Freire é vastíssima, e não caberia citar aqui um ou dois textos representativos. De maneira geral os pressupostos sugerem maior autonomia, emancipação e liberdade dos alunos perante docentes. Frequentemente questiona a hierarquia entre professores e alunos e busca incentivar uma maior participação de alunos no processo de aprendizagem enquanto ativos e dotados de conhecimento, sugerindo capacidade de ação para decidir o que aprender.

22 E uma vez que eventuais limites entre alguma análise de conjuntura e parcas tentativas de previsões do futuro há muito foram superadas neste ensaio, me permito ultrapassá-los ainda mais.

23 O uso de *formação* em substituição à *educação* é intencional e provocativo.



Isto se deve porque, estes aprendizes-estudantes-trabalhadores foram desde sempre afastados de componentes que permitam alguma análise mais crítica dos processos aos quais são incluídos. E aqui, o que fora exposto na primeira parte do texto, notadamente sobre a revisão de conteúdos dos ensino fundamental e médio, deve ser suficiente para elucidar as percepções sobre as limitadas capacidades de problematização da realidade destas partes. Há interesse em manter *essa gente* distante de perceber a estrutura que os envolve e consome. Há aqui também um erro, que compreendo que talvez seja acreditar que se tratam não apenas de plenos analfabetos iliteratos, mas que seriam além disso, analfabetos (e também completos incapazes) civis e políticos.

Se consultarmos Pierre Bourdieu (2006, p. 164-165), ele nos lembra sobre como a estrutura pode ser estruturada por aqueles ao qual ela é simultaneamente estruturante. Justamente por conta da manutenção da diferença, resumida ao que define como o espectro de ação do *habitus*:

Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social e, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais. Cada condição é definida, inseparavelmente, por suas propriedades intrínsecas e pelas propriedades relacionais inerentes a sua posição no sistema das condições que é, também, um sistema de diferenças, de posições diferenciais, ou seja, por tudo a que a distingue de tudo o que ela não é e, em particular, de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença. [...] Sistema de esquemas geradores de práticas que, de maneira sistemática, exprime a necessidade e as liberdades inerentes a condição de classe e a diferença constitutiva da posição, o *habitus* apreende as diferenças de condição captadas por ele sob a forma de diferenças entre práticas classificadas e classificantes - enquanto produtos do *habitus* - segundo princípios de diferenciação que, por serem eles próprios o produto de tais diferenças, estão objetivamente ajustados a elas e, portanto, tendem a percebê-las como naturais. [...] Enquanto produtos estruturados (*opus operatum*) que a mesma estrutura estruturante (*modus operandi*) produz, mediante retraduições impostas pela lógica própria aos diferentes campos, todas as práticas e as obras do mesmo agente são, por um lado, objetivamente harmonizadas entre si, fora de qualquer busca intencional da coerência, e, por outro, objetivamente orquestradas, fora de qualquer concertação consciente, com as de todos os membros da mesma classe.

E é neste sentido, que passo a tentar compreender o ponto 10.11 do PNE, somado a óbvia e por vezes apenas inativa capacidade de ação das partes por ele afetadas, como uma potencial abertura para uma conclusão positiva (ainda que tardia ou lenta) deste processo.

Encerro este ensaio com uma citação de James Scott (1985, p. 350) do livro "*Weapons of the weak*<sup>24</sup>". Imagine agora se fosse possível substituir os "camponeses" pela condição de

---

24 O título pode ser traduzido literalmente como "[As] armas dos fracos".

"aprendizes-estudantes" e entender o PNE como uma alegada "promessa revolucionária" ofertada aos respectivos:

A leitora ou o leitor detectará, corretamente, certo pessimismo sobre as perspectivas de uma mudança revolucionária que respeite sistematicamente, e com segurança, a insistência nas pequenas esperanças que estão no coração da consciências de classe, seja da classe trabalhadora, de camponesas ou de camponeses. Se a revolução não pode nem mesmo entregar comodidades insignificantes e menores humanidades que incitariam a luta de seus sujeitos, então não há muito a ser dito sobre qualquer coisa que isto poderia alcançar. Este pessimismo é, infelizmente, não tanto como uma espécie de preconceito, penso eu, [mas] uma avaliação realista do destino de trabalhadoras e trabalhadores, e de camponesas e camponeses nos estados mais revolucionários, um destino que permite uma leitura melancólica quando confrontada com a promessa revolucionária [por exemplo]<sup>25</sup>.

## Referências

ÁLVARO, Denise Maria Alves; DOTA, Fernanda Piovesan. Ensino inclusivo: aspectos relevantes. **Revista Psicopedagogia**, 26 (79). p.124-128, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: Crítica social do julgamento. São Paulo: Zouk, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Lição sobre a lição**. Vila Nova Gaia: Estratégias criativas, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: Documento base. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental obrigatório com nove anos de duração**. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei orgânica da assistência social**. Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. **Reforma da educação em tempo integral**. Projeto de lei nº 479 de 26 de fevereiro de 2015. Brasília, 2015a.

---

25 No original (em inglês): *The reader will detect, correctly, certain pessimism about the prospects for revolutionary change that will systematically and reliably respect the insistence on small decencies that are at the core of peasant or working-class consciousness. If the revolution cannot even deliver the petty amenities and minor humanities that animate the struggle of its subjects, then there is not much to be said for whatever else it may accomplish. This pessimism is, alas, not so much a prejudice as, I think, a realistic assessment of the fate of workers and peasants in most revolutionary states a fate that makes melancholy reading when set against the revolutionary promise.*

\_\_\_\_\_. **Reforma do ensino médio.** Medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação 2014-2024.** 2. ed. Brasília, 2015b.

BURGARELLI, Rodrigo; SALDAÑA, Paulo; TOLEDO, José Roberto de<sup>26</sup>. **Gasto com Fies cresce 13 vezes e chega a R\$ 13,4 bi, mas ritmo de matrículas cai.** Jornal Estadão. 2015. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,gasto-com-fies-cresce-13-vezes-e-chega-a-r-13-4-bi-mas-ritmo-de-matriculas-cai-imp-,1634714>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

CORREIO 24 HORAS. **Meio milhão de participantes do Enem vão fazer a prova em busca do diploma do ensino médio.** Correio 24 horas. 2011. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/educacao/noticia/meio-milhao-de-participantes-do-enem-va-fazer-a-prova-em-busca-do-diploma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

DUARTE, Alexandra. O ensino profissional nas políticas públicas: análise do agendamento da medida entre 1986 e 2009. **Sociologia, problemas e práticas**, 75 (1), p. 151-170, 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Quase 90% dos presos fazem prova por diploma.** Folha de São Paulo. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1512201025.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. As expressões do discurso pedagógico oficial e local. **Política de ensino médio e educação profissional:** Discursos pedagógicos e práticas curriculares. p. 169-251. Tese de doutorado (Educação). Recife: IFPE, 2008.

HALSEY, Albert Henry; HEATH, Anthony Francis & RIDGE, John Michael. **Origins and destinations:** Family, class, and education in modern Britain. London: Clarendon Press, 1980.

IBGE. **Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade.** Disponível em: <[http://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm\\_piramide.php](http://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php)>. Acesso em 23 jan. 2017.

KMK, Kultusministerkonferenz. **Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen.** 2006-2015. Dokumentation 211. 2016<sup>27</sup>.

MEC, Ministério da educação. **Enem passará a ser exclusivo para acesso às universidades.** Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=44171>>. Acesso em 22 jan. 2017.

---

26 As notícias são referenciadas pelas partes autoras quando possível, e não por veículos de comunicação, para fortalecer a responsabilidade das autorias sobre os textos que produzem e publicam em jornais de grande circulação. Considero ser estrutural a desinformação que alguns meios de comunicação promovem no Brasil ao faltar com a honestidade. Todos os links para notícias ou textos online são funcionais.

27 Pode ser traduzido como "Ministério da educação e da cultura. **Estudantes (matriculados), classes (sociais), professores e (estudantes) formados em escolas (públicas).** 2009-2015. Documento 211".

MENDES, Marcos. **A despesa federal em educação: 2004-2014**. Boletim legislativo nº 26, de 2015 do Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal. Brasília, 2015.

PORTAL BRASIL. **Entenda como funciona o Enem para presidiários e infratores**. Portal Brasil. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/11/entenda-o-enem-para-pessoas-privadas-de-liberdade>>. Acesso em 18 jan. 2017.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e pesquisa**. 35 (1). p. 51-66, 2009.

SÃO PAULO. **Plano estadual de educação nas prisões do estado de São Paulo** - Versão preliminar. São Paulo. 2012.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: Um estudo com base nos censos escolares de 1997 à 2005. Texto para discussão nº 1267. Brasília: IPEA, 2007.

\_\_\_\_\_. **O impacto de infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental**: 1998 a 2005. Texto para discussão nº 1338. Brasília: IPEA, 2008.

SCOTT, James. **Weapons of the weak**: Everyday forms of peasant resistance. New Haven: Yale University Press, 1985.

TOKARNIA, Mariana. **MEC lança programa de ensino técnico para estudantes do ensino médio**. Agência Brasil. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/mec-lanca-programa-de-ensino-tecnico-para-estudantes-do-ensino-medio>>. Acesso em: 19 jan. 2017. Brasília.

VIEIRA, Sérgio. **Gestão dos recursos do Sistema S é questionada em audiência pública**. Agência Senado. 2015. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/05/28/gestao-dos-recursos-do-sistema-s-e-questionada-em-audiencia-publica>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

VILLELA, Flávia. **Autoridades e empresários pedem manutenção de recursos do Sistema S**. Agência Brasil. 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/economia/2015/09/autoridades-e-empresarios-pedem-manutencao-de-recursos-do-sistema-s>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

Recebido em: 08/02/2017.

Aprovado em: 06/07/2017.